

II. A PEDAGÓGIA ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA

A KÖZÖSSÉGI NEVELÉS FEJLŐDÉSI VONALÁNAK VÁZLATOS ÁTTEKINTÉSE A FELSZABADULÁS ÓTA*

Írta: BERECKZI SÁNDOR

A közösségi nevelés a kommunista erkölcsi nevelés alapvető területe s egyben a kommunista ember nevelésének célja és módszere is. Jóllehet a közösségi nevelés alapját adja az erkölcsi nevelés többi területének és éppen ezért elszakíthatatlan kapcsolatban van velük, vizsgálódásunkban mégis csupán a közösségi nevelés felszabadulás utáni alakulásának irányát szeretnénk figyelemmel kísérni. Az erkölcsi nevelés felszabadulás utáni fejlődésmenetét már elemezték [1], s így lehetőség van arra, hogy az erkölcsi nevelés egy részlet-kérdését vizsgálat tárgyává tegyünk. Természetesen ezt a kérdést nem lehet úgy tanulmányozni, hogy lépten-nyomon ne az egész erkölcsi nevelés és ezen túlmenően ne az egész nevelés történeti alakulásának menetébe ágyazzuk bele, hiszen a közösségi nevelés kérdésében is megmutatkozik a felszabadulás óta megtett út minden fontosabb változása.

Előjáróban meg kell jegyezni azt, hogy az erkölcsi nevelés, de mondhatjuk nyugodtan a nevelés többi területe közül is, éppen a közösségi nevelés az a problémakör, amelyik a felszabadulás óta megszakítás nélkül a nevelési érdeklődés előterében áll. Ennek a ténynek megállapításával egyidőben azonban arra is rá kell mutatni, hogy egyrészt a közösségi nevelés tartalma és módszere, szervezeti kerete állandóan változott, másrészt időnként kisebb vagy nagyobb hangsúlyt kapott. A kérdés elméleti és gyakorlati megoldása azonban 1945 óta a magyar neveléstudományt állandóan foglalkoztatta. Talán legszembetűnőbben már ez a tény is a közösségi nevelés alapvető jellegét bizonyíthatta volna — különösen az erkölcsi nevelés területei között — mégis több évnek kellett elteltie ahhoz, hogy a marxista pedagógiának ez a fontos megállapítása mind a nevelés elméletében, mind a nevelés gyakorlatában kellő pontossággal és határozottsággal fogalmazódjék meg.

A történeti áttekintés elvégzése előtt szükségesnek látszik utalni arra, hogy napjainkban a közösségi nevelés fejlődésében egy régóta hiányzó tényező kapott szerepet: a központi szervek — Művelődésügyi Minisztérium, Úttörőközpont — most már határozottabban nyúlnak a kérdés megvalósításához és ez a további fejlődés elengedhetetlen feltétele. A pedagógia tudományos művelői, intézményei már évek óta a közösségi nevelést jelölték meg, mint a megoldandó legfontosabb pedagógiai feladatot. Napjainkban nagyarányú pedagógiai tevékenységet figyelhetünk meg, amelynek tapasztalati anyagát az elkö-

* Vázlat egy részletes tanulmányhoz.

vetkezendő években feldolgozva a szükséges általánosításokat végezhetjük el. Úgy gondoljuk azonban, hogy az eddig megtett út áttekintése is hasznos lesz, sok tanulságra hívja fel figyelmünket és segíthet a jelenlegi feladatok megoldásában is.

Ha a közösségi nevelés magyarországi fejlődésének eddig megtett útját fejlődési szakaszokra akarjuk bontani, akkor azt kell látni, hogy ezek a szakaszok megegyeznek a magyar közoktatásügy általános fejlődésének irányával. Tehát a következő szakaszokban kísérhetjük figyelemmel a közösségi nevelés kérdésében bekövetkezett változásokat:

1. 1945—1948-ig,
2. 1948—1950-ig,
3. 1950—1954-ig,
4. 1954—1956-ig,
5. 1956—1961-ig.

Ezek a szakaszok belül találhatjuk meg a közösségi nevelés sajátos problémáit, amelyek szoros összefüggésben vetődnek fel a nevelés és oktatás általános kérdéseivel. Legfőbb fejlődési vonalként a közösségi nevelés területén a következő általános megállapítást tehetjük:

1. 1945-től 1948-ig az útkeresés időszaka és még nagyon erősen érezteti hatását a polgári pedagógiai szemléletmód. Az önkormányzat pedagógiai kérdéseinek tisztázása.

2. 1948—1950-ig: Makarenko pedagógiájának fokozatos megismerése, a diákönkormányzat problémájának további elemzése, az iskolák fegyelmi helyzetének előtérbe kerülése.

3. 1950-től 1954-ig: a párthatározat nyomán az oktatási kérdések megoldására használják fel a közösségi nevelést, az iskolák fegyelmi helyzetének megoldására való törekvés.

4. 1954-től 1956-ig: a makarenkói pedagógia alkotó felhasználására való törekvés a párthatározat nyomán.

5. 1956-tól 1961-ig a közösségi nevelés szervezeti formáinak kialakítására és a makarenkói közösségi nevelési elvek széleskörű gyakorlati alkalmazására való törekvés.

Az egyes részproblémák ezeken belül vetődnek fel.

1945—1948.

Ha a pedagógiai folyóiratok (Köznevelés, Embernevelés) 1945. évfolyamának idevonatkozó cikkei áttanulmányozzuk, szemünkbe tűnik az, hogy a közösségi nevelés problémája a felszabadulás után rögtön jelentkezik. A tanulmányok, cikkek írói akkor a demokráciával, a demokratikus szellem megteremtésével indokolják az egyéni neveléssel szemben a közösségi nevelés előtérbe állítását [2]. A demokratikus társadalmi rend kiépítésének első időszakában jelentkezik tehát az igény a közösségi emberrel szemben és ennek megfelelően az is, hogy az iskolákban új, demokratikus szellemben és új módszerrel is neveljék az ifjúságot. A magyar pedagógiai elmélet ekkor még természetesen nem tudja pontosan megfogalmazni a közösségi nevelés célját és módszereit. Éppen ezért mind a nevelés elméletében, mind a nevelés gyakorlatában a megfogalmazás és gyakorlati megvalósítás nagyon erősen polgári pedagógiai

szellemmel van telítve [3, 4]. Úgy látszik, hogy amikor a közösségi nevelés szükségessége a megváltozott társadalmi rend következtében aktuálissá válik, az eddig szinte individuális pedagógiai beállítottság miatt nagyfokú kapkodás mutatkozik meg. Ez az oka annak, hogy a közösségi nevelésről kifejtett nézetek bizonytalanok, tévesek, sőt sokszor misztikusak is. Jellemző, hogy 1945-ben a közösségi nevelés tartalmába még sokkal kevesebb reakciós nézet jut kifejezésre, mint 1946–1947–1948-ban. Ennek okát abban látom, hogy a reakciós erők csak később látják meg a közösségi nevelés fontosságát, jelentőségét és igyekeznek felhasználni ezt a lehetőséget is nevelési elgondolásuk elérésére. Magyarán, differenciálatlanul fogalmazódik meg és így többféle párt, irányzat használhatja fel nevelési célként a demokratikus eszmékkel telített közösségi embert [5].

1945-ben már a gyakorlati nevelőmunkát végző pedagógusoknál is felmerül a közösségi nevelés szükségességének az igénye, természetesen itt is polgári pedagógiai befolyásoktól áthatva. Ezt mutatják azok a kezdeti próbálkozások, ahogyan a nevelésben új módszereket keresnek elsősorban a testi fenytés kiküszöbölése érdekében [6].

A polgári pedagógia szellemében nyúlnak hozzá a diákönkormányzat szervezeti és tartalmi kérdéseinek a megvalósításához is. Ennek bevezetésére az Országos Köznevelési Tanács által kiadott „Kiegészítő utasítás” [7] ad instrukciókat, amikor megállapítja, hogy a diákönkormányzat józan mértékű bevezetésére a felsőbb osztályokban kísérletet kell tenni. Ettől kezdve a diákönkormányzat mint a közösségi nevelés fő megoldási formájaként jelentkezik. Milyen pedagógiai problémákat vetett fel a diákönkormányzat körül kialakult vita? Elsősorban szervezeti kérdések merülnek fel. Alapelveként azt állapítják meg, hogy a közösségi nevelésre – diákönkormányzatra – azért van szükség, hogy a gyermek már az iskolában a társadalmi életét élje és így nőjön bele a társadalomba. Ennek az alapelvnek szellemében történik a szervezeti forma keresése is. Néhány évig a diákönkormányzat megteremtésének legfontosabb pedagógiai problémája éppen az, hogy milyen legyen az önkormányzat felépítése. Erősen jelentkezik az a törekvés, hogy a diákönkormányzat másolja le a nagy társadalom szervezeti kereteit. Kezdetben olyan megfogalmazással találkozunk, hogy a régi magyar kollégiumok mintájára alakítsák ki ezt a „diákállamot” [8], a vita során azonban arra az álláspontra jutnak, hogy a régi kollégiumokban levő tisztségek már nem aktuálisak, nem korszerűek és így egy olyan szervezet szükséges, amely a mai államberendezést utánozza játékszerűen. Így jut kifejezésre az a törekvés, hogy az iskolában legyen miniszterelnök, legyenek különféle miniszterek, orvosok, ügyvédek stb. [9, 10].

A szervezeti kérdéssel szoros kapcsolatban vetődik fel a diákönkormányzat pedagógiai oldala is. Többen azon az állásponton vannak, hogy a szervezeti keretek arra szolgálnak, hogy a gyermekek játszanak az iskolában és a játékkal az életre készüljenek elő, és az egyes funkciókban a gyermekek kereshessék hajlamaiknak megfelelő életpályát [11]. Ez az elgondolás a polgári pedagógiai törekvések alkalmazását jelentette. Hamar jelentkezik azonban az az irány, hogy a diákönkormányzatnak komoly nevelési tartalmat adjanak. Utalnak arra, hogy a nevelőknek tisztában kell lenni azzal, hogy a diákönkormányzat nem korszerű játék és éppen ezért megvalósításában is ügyelni kell arra, hogy maga a gyermek se tekintse játéknak [12]. Ezért nem

szerencsés, ha miniszteresi formába öltöztetik, inkább osztálytitkár elnevezést kell alkalmazni. A „diákállam” kialakításának határozottan megfogalmazott célja volt az is, hogy a gyermekeket távol tartsák a politikai élettől, és a maguk bezárt életét éljék az iskolában [13].

Mivel lehet magyarázni a diákönkormányzati kérdésnek ilyen súlyponti helyre kerülését?

Elsősorban azzal, hogy a régi iskolák nevelési, oktatási módszerének, nevelési céljának, eljárásainak visszahatásaként jelentkezik. A régi iskolák szellemével, rideg fegyvelmezési eljárásaival szemben a demokratikus törekvések előtérbe helyezik a gyermeki szabadságot, öntevékenységet, aktivitást. Ennek kihangsúlyozása fontos pedagógiai kérdést vet fel, mégpedig a tanár vezető szerepének, irányító munkájának és a tanulók öntevékenységének, aktivitásának felkeltését, felhasználását a nevelési célok érdekében. A diákönkormányzat kezdeti próbálkozásai éppen azért nem vezettek eredményre, mert sem elvileg, sem gyakorlatilag nem tudták ezt a fontos kérdést megoldani. A tájékozatlanság ebben a tekintetben oda vezetett, hogy a tanulói aktivitás helytelen célokban, helytelen módszerek alkalmazásában jutott kifejezésre és ez a fegyelmi helyzetet teljes mértékben megrontotta. Ez a diákönkormányzat kompromittálásához vezetett, ami viszont később is károsan érezte hatását, mert a rossz emlékü önkormányzattól való félelem nagymértékben nehezítette a közösségi nevelés erőteljesebb kibontakozását.

A közösségi nevelés alapvető kérdésében: a tanár vezető szerepének és a tanulói aktivitásnak — lényegében véve ma is megoldatlan — arányában elkövetett túlzások miatt nem sikerült a diákönkormányzatnak feladatát betölteni a felszabadulás utáni években. A diákönkormányzatok túlzott szabadságának korlátozása viszont az ellentétes végletbe csapott át: az egyszemélyes igazgatói vezetés előtérbe helyezésével, a tanulói közösségek szerveinek formálissá válásával a közösségi élet alkotó eleme: a tanulói, gyermeki öntevékenység szűnt meg szinte teljesen.

A diákönkormányzatok feladatának, szerepének teljes félreértelmezése mutatkozik meg azokban a nyilatkozatokban, amelyekben a tanárok véleménye jut kifejezésre az önkormányzatokkal kapcsolatban. A tanárok egy része tekintélyét félti tőlük, más része viszont azt reméli, hogy a tanulókat magukra lehet hagyni és így nevelői munkájuk egy részétől megszabadulnak [14].

Jellemző, hogy 1945-tel szemben az 1946—1947—1948-as években a közösségi ember, mint a nevelés célja egyre ritkábban merül fel és szinte teljesen a szervezeti kérdések kerülnek megvitatásra. Jellemző az is, hogy a diákönkormányzat kérdése főleg a középiskolák pedagógiai problémájaként jelentkezik. Ekkor még az általános iskola szervezeti és tartalmi kérdéseinek kialakítása annyira leköti az erőket, hogy az ott folyó nevelőmunka behatóbb elemzés alá nem kerül. Ennek megfelelően nagyon kevés tanulmány foglalkozik az általános iskolában folyó közösségi nevelés kérdéseivel [15].

A diákönkormányzat útját tovább is figyelemmel kísérve azt látjuk, hogy egyre több problémát okoz a nevelés elméletében és gyakorlatában. Már nem annyira annak tisztázása lesz szükséges, hogy milyen szervezeti formában működjön, hanem inkább az, hogy az időközben túl nagy szabadságot élvező diákok tevékenységi vágyát, a lehetőségek kihasználását helyes mederbe szorítsák [16]. Ennek érdekében mondja el RÉVAI JÓZSEF is fontos beszédét a

demokratikus nevelés szelleméről [17]. Beszéde jelentős azért, mert először kapnak a pedagógusok határozott útmutatást arra, hogy a közösségi nevelést Makarenko pedagógiájának tanulmányozása, figyelembevétele alapján igyekezzenek megoldani. Ezzel megtörténik a felhívás arra, hogy a különböző polgári szellemű próbálkozást a szocialista közösségi nevelés elmélete és gyakorlata váltsa fel. Az általános célkitűzésen túl több olyan részletkérdésben is helyes elvi fejtegetést tartalmaz a beszéd, amelyik a közösségi nevelés aktuális kérdéseinek megoldásához nagy segítséget adtak.

Jelentős előrehaladást jelentett a közösségi nevelés területén 1947-ben MAKARENKO könyvének megjelenése [18]. A könyvet ismertető első tanulmányok [19, 20] mint központi pedagógiai problémát a közösségi nevelés módszerét emelik ki és ezzel ösztönzést adnak a makarenkói gondolatok tanulmányozására. Gyakorlati alkalmazásról természetesen ekkor még nem beszélhetünk. A makarenkói eszmék térhódítását azonban jól mutatja az a próbálkozás [21], amelyik kezdetben a nyugati pedagógia hatására kívánja a gyermekek közösségi nevelését megoldani, később azonban éppen a makarenkói pedagógia alaposabb megismerésével MAKARENKO elveinek követésére tér át. Az első magyar gyermekváros azonban akkor szünteti meg működését, amikor egyre határozottabban indul meg ez a fejlődés és így végső eredmények megfogalmazásáig nem jut el.

Említést érdemel ennek az időszaknak tárgyalásakor az, hogy a közösségi (szociális) nevelés lélektani kérdéseire is hozzájárulnak. MÉREI FERENC könyvére [22] gondolok itt, amelynek feltétlenül érdeme, hogy a felszabadulás után elsőnek veti fel és tárgyalja ezt a kérdést. Az egész könyv azonban a polgári pedagógia és lélektan szemléletmódját tükrözi és így csak részleteiben vet fel olyan megállapításokat, amelyeket a szocialista pedagógia is igazol (pl. a tradíció nevelő szerepe). A többi ilyen jellegű tanulmányra [23, 24, 25] az idealista lélektani szemléleti mód jellemző és csak néhány van olyan [26], amelyik a szocialista közösségi nevelést lélektanilag is helyesen próbálja megközelíteni. Általában jellemző, hogy a közösségi nevelés lélektani szempontú megközelítése csak az 1947–1948-as években történik meg, azután hosszú ideig nem merül fel ennek a kérdésnek vizsgálata egészen 1957-ig.

Már 1947-ben felfigyelhetünk arra, hogy egyik legfontosabb nevelési feladat lesz az iskolák fegyelmi helyzetének megjavítása. Az iskolai fegyelem megromlását, lazulását többek között az önkormányzati kérdés helytelen megoldása is eredményezte. 1947-ben azonban még csak a helyzetre való utalás történik meg [27], annak tudatosítása, hogy az iskolák fegyelmi állapota egyre jobban romlik, határozott törekvés, helyes módszerek keresése a helyzet felszámolására az 1951-es évben kezdődik meg.

1948—1950.

1948-ban, a fordulat évében a bekövetkezett politikai-társadalmi változások kedvező feltételeket teremtettek a közösségi nevelés számára is. Az iskolák államosítása, valamint az, hogy köznevelésünkben határozott igény lép fel a szocialista nevelési elvek fokozott figyelembevételére, mutatja azt, hogy a párt most már nagyobb gondot tud fordítani az iskolákban folyó oktató-nevelő munkára. Ez a közösségi nevelés területén is azt jelenti, hogy a polgári pedagógiai szemléletet egyre határozottabban váltja fel a szocialista kö-

zösségi nevelés elveinek vizsgálata. Igaz ugyan, hogy MAKARENKO pedagógiai gondolatai még csak kis mértékben terjedtek el — 1948-ban mindössze két tanulmány foglalkozik kimondottan MAKARENKO pedagógiájával [28, 29], de a szocialista pedagógiai nézőpont kezd éreztetni hatását.

A közösségi nevelés irányát vizsgálva szemünkbe tűnik az, hogy 1948-ban viszonylag kevés szó esik már a diákönkormányzat kérdéséről [30, 31], annál több azonban a népi kollégiumokban folyó nevelőmunkáról, az iskolai fegyelem kérdéséről, az úttörőmozgalom pedagógiai problémáiról. Ezt a fejlődési irányban bekövetkezett változást azzal lehet magyarázni, hogy — mivel a diákönkormányzat iskolai alkalmazása a helytelen, nem tisztázott elvek következtében kudarcra vezetett — az érdeklődés egyre inkább arra a területre irányul, ahol a közösségi nevelésnek kedvezőbb körülményei vannak. Így kerül a kollégiumok pedagógiájának kérdése központi helyre. Ez az irány azonban nem sokáig tart. A párt által alkalmazott NÉKOSZ kritika még idejében felszámolta azokat az egészségtelen jelenségeket, amelyek veszélyeztették az ifjúság szocialista erkölcsi szellemben való nevelését, a közösségi nevelés helytelen értelmezését. Ennek hatására azonban teljesen indokolatlanul kerül figyelmen kívül a közösségi nevelés egyik fontos területe: a kollégiumokban folyó közösségi nevelési lehetőségek felhasználása, illetve az ezen a téren elért jelentős eredmények továbbfejlesztése. Ez magyarázza azt, hogy évekig a közösségi nevelés szempontjából a kollégiumok nem is kerülnek számításba és ez az oka annak, hogy a későbbi években a közösségi nevelés problematikája nagyon leszűkül.

Az 1948–1949-es években a kollégiumi nevelőmunkának pedig gazdag irodalma kezd kibontakozni [32]. Utalni kell itt CSUKÁS ISTVÁN tanulmányára [33], amelyben azt fejt ki a szerző, hogy a kollégiumokban szerzett közösségi nevelési tapasztalatok más nevelőintézményekben is felhasználhatók, illetve másik tanulmányában [34], amelyben az elsődleges közösségek pedagógiájának kérdéseit dolgozza ki, valamint azt állapítja meg, hogy a jó közösség kialakulásához fontos előfeltétel a kollégiumban végzett munka.

A népi kollégiumok fejlődésében azonban 1948-ban az egészségtelen tendenciák kezdtek jellemzőek lenni. Így kerül sor a párt intézkedésére és RÉVAI JÓZSEF beszédére [35]. Különösen ez utóbbiban a közösségi nevelés alapvető elvi követelményei fogalmazódnak meg, amelyeknek nagy mértékben kellett volna előbbre vinni a közösségi nevelés kérdését. Így nagyon értékes volt az arra való utalás, hogy a közösségek nem zárkozhatnak önmagukba, nem szakadhatnak el a társadalomtól. Ahelyett, hogy ezt az elvet fokozottan figyelembe véve javították volna meg a kollégiumok nevelőmunkáját, — mint már említettem —, ettől kezdve teljesen érthetetlenül fokozatosan megszűnik a kollégiumok közösségi nevelési lehetőségeinek, módszereinek vizsgálata.

A közösségi nevelés szempontjából ugyancsak fontos állomást jelentett az úttörőmozgalom jelentkezése, megerősödése az iskolai oktató-nevelő munkában. Különösen nagy szerepet kapott az ifjúsági mozgalom az iskolák államosítása után. Ezzel összefüggésben korán megkezdődik az úttörőmozgalom pedagógiai kérdéseinek tanulmányozása is. Ettől kezdve a közösségi nevelés vizsgálatával szoros összefüggésben állandóan felszínre kerül az ifjúsági mozgalom közösségi nevelési szerepe is. Sajnos, ebben a kérdésben inkább körbeforgás jellemző, mint a kérdés megnyugtató megoldása egészen 1961-ig. Sok irányú elvi és gyakorlati próbálkozás után sem sikerül arra választ adni, hogy

milyen viszonyban van, illetve legyen az iskola és ifjúsági mozgalom, szervezeti keretei hogyan kapcsolódjanak egymáshoz, hogyan segítsék a közös cél elérését. Az ifjúsági mozgalom és iskola közösségi nevelési kérdései ezekben a vonatkozásokban különféle hangsúllyal, indokolással állandóan felmerül.

Már 1948-ban utalás történik arra, hogy az iskola és úttörő alapegysége az őrς legyen és ennek megfelelően a közösségi nevelés során erre az elsődleges közösségre kell támaszkodni [36]. Sajnos, azonban az elkövetkező években a próbálkozás nem ezen az úton halad, hanem mesterkélt szervezeti formákat kezdenek alkalmazni a közösségi nevelés megvalósítása érdekében.

MAKARENKO „Válogatott pedagógiai tanulmányai” első alkalommal 1948-ban jelennek meg. Ettől kezdve van lehetőség arra, hogy a széles pedagógus társadalom alaposabban megismerkedhessék most már Makarenkónak nemcsak szépirodalmi formában kifejtett pedagógiai nézeteivel, hanem alaposan tanulmányozhassa pedagógiai elméletét is. Makarenko pedagógiai nézeteinek foglalata módot nyújtott arra is, hogy a gyakorlatban megkíséreljék az elvek felhasználását.

1949-ben meg is kezdődik az ezirányú tevékenység. Ezt örömmel kell megállapítani, ugyanakkor azonban látnunk kell azt is, hogy a makarenkói nézeteket ekkor még inkább félreértelmezték és éppen ezért helytelenül próbálták megvalósítani. Ez természetesen nemcsak a gyakorlati nevelőmunkát végző pedagógusok hibájából eredt. Jellemző a közösségi nevelés elméletének kidolgozatlanágára, hogy az 1949-ben megjelent és a szocialista pedagógia igényével írott könyv [37] nagyon kevés helyen, szórványosan foglalkozik a közösségi neveléssel. Míg az individualizáló nevelési módszerekkel terjedelmesen foglalkozik (21 oldal), a szocializmus nevelési törekvései csak elenyésző kis részt (3 oldalt) kapnak. Ezen belül is csak kevés szó esik magáról a közösségi nevelésről. A könyv ezenkívül még egy-két helyen említi a közösségi nevelést.

A makarenkói elvek helytelen értelmezésére és felhasználására alkalmat adott az iskolákban meginduló „Nevelj jobban” mozgalom is. Ennek a mozgalomnak keretében történik meg a közösségi nevelés szervezeti kereteinek kialakítása, az elsődleges közösségek megteremtése. A létrejött brigádok azonban kizárólag tanulmányi célokat szolgáltak, hiszen a mozgalomnak tanulmányi vonalon volt legkönnyebben kimutatható (sokszor látszat-) eredménye. A makarenkói közösségi formáknak felhasználása ilyen értelmezésben több szempontból is káros pedagógiai gyakorlathoz vezetett. A mozgalomban kifejezésre jutó versenyszellem hatására az a helytelen — a makarenkói pedagógiától teljesen idegen — szemléletmód alakult ki, hogy jó közösségeket néhány hét, hónap alatt ki lehet alakítani úgy, hogy ezek a „tökéletes” közösség fokáig jutnak el. A leírásokból olvashatjuk, hogy a brigádokat csak meg kell szervezni és azok már működnek is és jó közösségi szellem alakul ki [38, 39]. Erre azért fontos már itt rámutatni, mert ez a felfogás még sokáig érezteti hatását és ha a közösségi nevelés kampányjellegéről beszélünk, akkor erre a gyorsan létrehozott — a valóságban ilyen gyorsan fel is bomló — közösségekre gondolunk. Makarenko pedig több helyen figyelmeztet arra, hogy a jó közösség kialakításához évek szívós, kitartó munkája szükséges.

A másik helytelen gyakorlat az osztályozással kapcsolatban alakult ki. A közösségi szellemet úgy fogták fel, hogy a tanulók véleményét a tanár indokolt esetben figyelembe veheti a jegy megállapításánál [40, 41]. Az ilyen

irányú törekvéseket a VKM 1949-ben már a szocialista pedagógia szellemében igazítja helyre [42].

A makarenkói pedagógia helytelen értelmezésével találkoztunk ebben az időben nevelési vonalon is. Egyes pedagógusok diákbírásgot hoznak létre, amelyekben minden osztály képviselteti magát. Az így működő szerv — a közösségi nevelés egyetlen szervezeti formája ebben az esetben — létre képes hozni — a szerző véleménye szerint — a közösségi szellemet [43].

A példák alapján indokoltnak látjuk BALÁZS BÉLA kérdését, aki így fogalmazza meg ezt a gondolatot: „Hogyan juthatott ide egy Makarenkót utánzó, a szocialista ember nevelésére törekvő iskola?” [44] A kérdés ilyen jellegű felvetése azonban még a későbbi időben is nagyon aktuális volt.

Az úttörőmozgalom 1949 márciusában megtartott össztitkári értekezletén hozott határozati javaslat fontos fejlődési állomás volt az iskola és ifjúsági mozgalom kapcsolatának kérdésében [45]. A határozati javaslat fő törekvése az volt, hogy az iskola és úttörőmozgalom között szorosabb kapcsolatot teremtsen meg. Ez lényeges előrelépés volt. A határozati javaslat azonban azt a hibát követi el, hogy az úttörőmozgalom feladatát leszűkíti azzal, hogy legfontosabb teendőként a tanulmányi munka javítását tűzi ki célul. Igaz, akkor alapvető feladat volt az iskola oktató munkájának, tanulmányi színvonalának emelése, az oktatás és nevelés azonban nem választható el egymástól, és így a nevelési feladatoknak is nagyobb szerepet kellett volna kapni. Ennek megfelelően a közösségi nevelés szervezeti keretei a tanuló párokra és tanuló párcsoportokra szűkült le.

1950—1954.

Az 1950-es párthatározat, jóllehet nem veti fel konkrétan a közösségi nevelés jelentőségét, mégis nagyjelentőségű volt abból a szempontból, hogy az egész iskolai oktató-nevelő munkát marxista—leninista alapokra helyezi. Ezzel lényegében lezárja azt az időszakot, amikor a pedagógiai kérdésekben ideológiai bizonytalanság uralkodott. Tekintve, hogy a főfeladat a marxista—leninista pedagógia eszmei tartalmának kialakítása volt szemben a burzsoá nézetekkel, érthető, hogy a kommunista nevelésméлет részletproblémái ekkor háttérbe szorultak. Ezt jól mutatja az, hogy 1950-ben a közösségi nevelés irodalma lényegesen csökken, az iránta való érdeklődés hanyatlást mutat. A folyamat azonban nem szakad meg és Makarenko pedagógiai gondolatai továbbra is formálják pedagógusaink gondolkodását, módosítják gyakorlati tevékenységüket.

A közösségi nevelés 1950-től négy nagyobb kérdéssel összefüggésben vetődik fel:

1. az osztályfőnökök nevelőmunkájával,
2. az ifjúsági mozgalommal,
3. a kollégiumokkal, diákotthonokkal, és az
4. iskolai fegyelem megjavításával kapcsolatban.

Tekintve, hogy ezek a kérdések 1956-ig külön-külön is egységes folyamatot adnak, nem szakítom meg tárgyalásukat 1954-el — a következő szakasz kezdetével —, hanem 1950-től 1956-ig egységes folyamatukban veszem vizsgálat alá. A közösségi nevelés általános fejlődési folyamatának elemzését a négy említett terület áttekintése után kívánom elvégezni.

1. Az első kérdés, amelyik a közösségi neveléssel kapcsolatban felmerül, az osztályfőnökök munkájának előtérbe kerülése és ezen keresztül az osztályközösségek megteremtésére irányuló törekvés volt. Ezt az irányú tevékenységet a VKM 1950 év végén — lényegében véve tehát az 1951-es tanév elején — meghirdetett pályázati felhívása indítja meg „Az osztályfőnök nevelőmunkája” címen. Ez eredményezi azt a szélesméretekben kibontakozó mozgalmat, amelynek során törekvések indulnak meg jó osztályközösségek kialakításáért. Ez a törekvés napjainkban is közösségi nevelésünk egyik fontos feladata. A közösségi nevelésnek osztálykeretek között való megvalósítása, az osztálynak, mint közösségnek létrehozása az osztályfőnök nevelőmunkája révén 1950-től veszi tehát kezdetét, a kérdéssel való intenzív foglalkozás azonban az 1951–1952-es tanévre tehető.

A kérdés elemzésénél először is azt kell megjegyezni, hogy rendkívül fontos volt a közösségi nevelést konkrét formában — az osztályközösség kialakításában — megjelölni, a közösségi nevelés szervezeti és tartalmi feladatait pontosan körülhatárolt formában felvetni. Ennek következtében intenzív munka indul meg jó közösségi szellemű osztályok létrehozásáért, kísérletezések indulnak meg a közösségi nevelés elveinek gyakorlati megvalósítására. Az erről a kérdéstről írt tanulmányokat átolvasva azonban meg kell állapítanunk, hogy a közösségi nevelés kérdéseit csak bizonyos mértékig vitték előbbre, és néhány év múlva már bizonyos körbenforgás, megrekedés tapasztalható az osztályfőnökök közösségi nevelésre vonatkozó elvi megállapításaiban [46, 47, 48, 49]. Mi ennek az oka? Elsősorban az, hogy a VKM problémafelvetése is rossz alaptól adott a közösségi nevelés helyes gyakorlati megvalósításához. Eleve arra a hibás útra vitte a kérdést, amitől Makarenko óva int bennünket az elsődleges közösségek létrehozásakor. Attól ti., hogy ha az elsődleges közösség nem kapcsolódik a teljes iskolai közösséghez, akkor befelé fordul, elszakad attól és saját céljait tekintve elsődlegesnek, lényegében véve megszűnik közösségnek lenni. Ez következett be ebben az esetben is: az osztályokat, mint elszigetelt közösségeket szemlélték, amelyeknek fejlődése így egy bizonyos szint elérése után abbamaradt, tekintve, hogy az iskolaközösség távlatába, életébe az osztályközösség nem kapcsolódott bele. Az osztály és iskolaközösség kapcsolatlának szükségességével csak nagyon kevesen és azok is csak nagyon vázlatosan foglalkoznak. Ez mutatja azt, hogy az iskolák nagy többsége még nem érzi az iskolai közösség megteremtésének jelentőségét. Tekintve, hogy a feladat megoldása az osztályfőnökökre vár, így az iskolák igazgatói általában nem kapcsolódnak bele ebbe a munkába és így a keretek egy-egy osztály életére szűkülnek le.

Eredménye volt azonban ennek a törekvésnek az, hogy részletesen kidolgozódtak az osztályfőnök nevelőmunkájának pedagógiai kérdései, végigkísérhetjük egy-egy osztály közösséggé formálódásának egyes állomásait és így végső soron a közösségi nevelés elveinek széleskörű gyakorlati kipróbálása indul meg. Kialakult azonban egy meglehetősen sémászerűen követett út és így a kérdés fejtegetésében az évek során már kevés új megfigyelés, próbálkozás tapasztalható. Ez a séma így rajzolható meg: egy közösségi szellem nélküli osztály átvétele — a tanulók megismerése — a tanulók bizalmának megnyerése — az osztályfőnök követeléseinek megfogalmazása — az aktívák kialakulása az osztályfőnök körül — és végül jó osztályközösség kialakulása. Ez a megrajzolt út természetesen durva sémája a követett eljárásnak. Meg kell azt

jegyezni, hogy a gyakorlati nevelőmunkának ezek valóban fontos állomásai és így az elméleti fejtegetések is fontosak voltak, azonban az említett okok miatt a fejlődési folyamat természetesen megállt és így új problémák sem vetődtek fel. A fejlődésben a következő változásokat figyelhetjük meg:

a) az osztályfőnöki munkaközösségek létrehozását,

b) az új rendszerű osztályfőnöki órák kialakítását, amelynek célkitűzése az volt, hogy az osztályfőnöki órákat erkölcsi-politikai tartalommal töltsék meg és tervszerűen végezzék ezt a munkát. Az erre való útmutatás 1955-ben történik meg. Amennyire helyes volt az osztályfőnöki óráknak tantervi tartalmát megjelölni és azokat az erkölcsi nevelés szolgálatába állítani, ugyanolyan hiba volt a közösségi élet kialakítását a szóbeli meggyőzés útjára vinni és azt a kevés aktivitást is kikapcsolni belőle, ami eddig még meg volt.

Nem sikerülhetett az osztályközösséget tökéletesen megvalósítani azért sem, mert kezdetben az osztály nélkülözötte minden szervezési keretét. Csak a későbbi években érzik a gyakorló pedagógusok azt, hogy az osztály mint szervezeti egység túlságosan nagy ahhoz, hogy jó közösséggé formálják. Ekkor kezdenek az úttörőörsök mintájára DISZ csoportokat létrehozni, amelyek a makarenkói elsődleges közösségek szerepét kívánják betölteni.

Akadály volt végül az osztályközösség kialakításának az is, hogy nem sikerült az osztályközösségek elé olyan feladatokat, munkát kitűzni, amelyek a közösségi életnek tartalmat adhattak volna. Erőltetett, a közösség életéből nem természetesen fakadó feladatokat jelöltek ki, amelyeknek semmiféle nevelőhatása, eredménye nem volt.

2. Az ifjúsági mozgalom és az iskola pedagógiaiilag helyes kapcsolatának megteremtésére nagyon sok javaslat, próbálkozás történt meg az elmúlt évek során. Bár állandóan hangoztatott elvi követelmény volt az ifjúsági mozgalom és az iskola nevelőmunkájának összehangolása, mégis ezen a területen lényeges előrelépés nem történt. A fejlődés legjellemzőbb vonásaként azt állapíthatjuk meg, hogy az ifjúsági mozgalom egyre jobban közelebb került az iskolához. Kezdetben főleg oktatási célok elérésére használták fel az ifjúsági mozgalomban rejlő lehetőségeket, később a nevelési feladatok is kellő hangsúlyt kaptak. A legalapvetőbb kérdésben azonban — az ifjúsági mozgalom szervezeti kereteinek és az iskola szervezeti formáinak kapcsolatában — nem történt lényeges előrehaladás. Ez pedig később a tartalmi munka rovására is ment. A szervezeti keretek tisztázatlansága mellett akadályozta a munkát az ifjúsági mozgalom egyre inkább formálissá válása is.

Ezt a fejlődést néhány részlet kérdésében vizsgálva, utalni kell a DISZ KV. XII. ülésének határozatára, amelyben az úttörő és iskola munkáját értékelik [50]. Fontos volt ez a határozat azért, mert az úttörőmozgalom alapvető feladatát nevelési célok megvalósításában jelöli meg. Így került a mozgalom nevelési feladatainak középpontjába a baráti úttörő-közösségek kialakítására való törekvés, a helyes közvélemény megteremtésének szükségessége. A nevelési tartalom pontos körülhatárolása azonban nem társult a legfontosabb kérdés tisztázásával: az úttörő és iskola szervezeti kereteinek, kapcsolatának rendezésével. Ez okozta azt, hogy a határozat nem hozta meg azt a fejlődést, amelyre a határozat tartalma lehetőséget adott. A szervezeti tisztázatlanságot a gyakorlatban úgy igyekeztek megoldani, hogy a VIII.-os úttörőket DISZ-tagoknak vették fel. Ez azonban az eddigi problémákat nem oldotta meg. Jól-

lehet a kiadott utasítás aláhúzza azt, hogy ez a szervezés ne külön szervezeti keret kialakulásához vezessen, a gyakorlatban azonban ez a követelmény nem valósult meg és így még jobban komplikálttá tette a szervezési kérdéseket.

Pedagógiaiilag sokkal helyesebb kezdeményezés volt az, hogy az úttörő rajok mellé ifjúvezetőket állítottak be. Ezzel az intézkedéssel a makarenkói közösségi nevelésnek fontos tétele nyert gyakorlati megvalósítást, amennyiben lehetőséget teremtettek arra, hogy az idősebbek és fiatalabbak szoros kapcsolatba kerüljenek egymással.

A szervezési keret tisztázatlansága okozza azt, hogy egyre gyakrabban merül fel az iskola és úttörőmozgalom viszonyának a kérdése [51]. Két véglet jelentkezett: vagy azonosították a két területet egymással, vagy az úttörő csapat munkáját teljesen figyelmen kívül hagyták. Éppen ezért lép fel az igény, hogy mind az iskola, mind az úttörőmozgalom sajátos nevelési tartalmát és formáját kidolgozzák.

Lényegében azonos problémák jelentkeznek a DISZ munkájában is. Itt is kezdetben túlnyomórészt oktatási feladatok töltik ki a szervezetek munkáját, később azonban a Köznevelési Minisztérium 1952-ben kiadott módszertani levele a nevelőmunka fokozását jelöli meg a DISZ-szervezetek feladataként. A szervezeti keretek itt is tisztázatlanok maradnak. A gyakorlati nevelőmunkát végzők azonban csakhamar hiányát érzik a szervezeti keretek kialakításának és így kerül sor 1953-ban az osztályszervezeten belül a kisebb DISZ-csoportok létrehozására [52, 53]. Ezeknek kialakítására való törekvés élénkületet hoz a közösségi nevelés folyamatában. Később azonban a szervezési keretet nem tudják úgy tartalommal, munkával megtölteni, hogy ezek a csoportok továbbfejlődjenek. Nagyon kis mértékben valósult meg a tanulók aktívítása, öntevékenysége is. Ennek oka az volt, hogy még mindig nem tisztázódott az, hogy mennyi önállósággal rendelkezzenek a DISZ-szervezetek, illetve milyen legyen az igazgató vezető, irányító munkája. Már láttuk azt, hogy a kezdeti diákönkormányzati túlzásokra következő visszahatás, az igazgató egyszemélyes vezetésének előtérbehelyezése, nagymértékben hozzájárul a tanulók öntevékenységének csökkenéséhez, megszűnéséhez. Ez a kérdés azóta sem oldódott meg, a vita nyíltan vagy leplezetten azóta is érezteti hatását. Ennek a problémának megoldására hozzák létre a DISZ-segítő tanárok rendszerét 1954-ben. Így sok iskolában megszűnik a DISZ magárahagyatottsága és a segítő tanár helyes pedagógiai vezetésének érvényesítésével lehetőség nyílik a tanulói aktivitás kibontakoztatására is.

Az ifjúsági mozgalom és iskola pedagógiai problémáinak megoldását ezekben az években jelentős tanulmányok, és egy könyv kívánja megoldani. Ezekben a szerzők a gyakorlati nevelőmunka elemzése után vonnak le olyan megállapításokat, amelyek a munka helyes megvalósítására indítanak. Az első tanulmány, amelyik ezzel a kérdéssel foglalkozik ÁGOSTON GYÖRGY tanulmánya [54]. A szerző megállapítja, hogy a DISZ-ben és úttörőmozgalomban rejlő közösségi nevelési lehetőségeket az iskolák nem használják ki, és így ezek nem válnak az iskolai munka szerves részévé. Ezzel a kérdéssel foglalkozik DÚRÓ LAJOS tanulmánya is [55].

1952-ben jelenik meg az első olyan könyv, amelyik nemcsak a közösségi nevelés kérdéseinek teljes rendszerét adja, hanem ezt az úttörőmozgalommal szoros egységben vizsgálja [56]. A könyv teljes elemzésére itt nem térhetek ki, márcsak azért sem, mert alapos megvitatása megtörtént [57]. Nagy értéke a

könyvnek az, hogy első alkalommal kapjuk meg a makarenkói közösségi nevelés teljes rendszerét az ifjúsági mozgalom pedagógiai kérdéseinek kidolgozásával. A felhozott és elemzett magyar példák — bár mozaikszerűek — azt igazolják, hogy a közösségi nevelés gyakorlati megvalósítása eredményekkel jár. Alaposan vizsgálja az elsődleges közösségek kérdését, és ennek formájaként az úttörőörst jelöli meg. Túlmegy a szervezeti keretek boncolgatásán és a közösségi nevelés stílusbeli vonásait is alapos elemzés alá veszi, így a perspektivikus vonalak rendszerét, a közvélemény kialakításának jelentőségét. Annak ellenére, hogy az egész könyv mondanivalója azt igazolja, hogy a közösségi nevelés a nevelőmunka alapvető módszere, mégis a könyv egyik fejezete a közösségi nevelést csak mint a nevelés egyik eszközét jelöli meg.

Ugyancsak ÁGOSTON GYÖRGY vizsgálja a közösségi nevelés — fegyelemre nevelés — ifjúsági szervezetek munkájának szoros összefüggését és ezzel kapcsolatban a nevelés formalizmusának jelentkezését [58]. Tanulmányának legfőbb mondanivalója az, hogy csak a közösségi nevelés megvalósítása eredményezheti azt, hogy a tanulók erkölcsi élete, nevelése az egyoldalú szóbeli meggyőzés helyett a cselekvő életben valósulhat meg. Ennek a cselekvő életnek pedig a közösség a legfontosabb tere. Rámutat arra is, hogy bár már vannak osztályközösségek, de még mindig hiányoznak az iskolai közösségek.

3. A közösségi nevelés teljességének vizsgálata szempontjából nem hagyható figyelmen kívül a diákotthonok, kollégiumok nevelőmunkája sem, bár ebben az időben ezen a területen inkább visszafejlődés tapasztalható.

A NÉKOSZ-kritika után fontos feladatként jelentkezett a kollégiumok átszervezése olyan módon, hogy szűnjön meg a kollégiumok elszigeteltsége az iskolától és a kollégiumok tanulói jobban olvadjanak bele az iskolai közösség egészébe. Erre utal az átszervezés folyamán a névváltozás is: a kollégiumokból diákotthonok lesznek. A diákotthonokban az eddigi „szövetkezetek” helyett az iskolai osztálytagozódásnak megfelelő tanulócsoporthoz alakulnak. Tekintve azonban, hogy az iskola és diákotthon viszonyának rendezése elsősorban a tanulmányi munka segítése irányába tolódott el [59], keveset foglalkoztak a diákotthon közösségi nevelési lehetőségeivel. Az egész időszakból egy olyan tanulmányt lehet kiemelni, amelyik a diákotthoni nevelőmunkának közösségi oldalát fejtegeti [60].

4. A közösségi nevelés kérdéséhez szorosan kapcsolódik a fegyelemre nevelés megjavítására való törekvés is.

A fegyelemre nevelés kérdéseinek felmerülése főleg 1951-ben kezdődik meg. Az előzményekre, okokra már utaltam korábban. Az iskolák előtt álló oktatási célok elérése közben figyelmen kívül maradtak a nevelési feladatok. Amikor 1951-ben a fegyelem megjavításának kérdése napirendre kerül, akkor már nagyon komoly veszélyek fenyegetik az iskola oktató- és nevelőmunkáját is. Ezért volt szükség a fegyelmi helyzet gyors és alapos megváltoztatására. Így kerül előtérbe a közösségi nevelés kérdése is, azonban csak mint a fegyelem megteremtésének eszköze. Ennek megfelelően az egész közösségi nevelést nagyon egysíkián szemlélik. Nem úgy merül fel tehát a kérdés, hogy legyenek jó iskolaközösségek és ezek hozzájárulnak a fegyelem megteremtéséhez, hanem úgy, hogy szilárdítsuk meg a fegyelmet az iskolákban és ez elősegíti jó közösségek kialakítását.

A fegyelem megjavításának ez a központi helyre kerülése hozzájárult ahhoz, hogy Makarenko fegyelemre neveléséről kifejtett nézeteit behatóbb vizs-

gálat alá vegyék és a gyakorlatban megvalósítani próbálják. Alapos vizsgálat tárgya lesz a közösség és fegyelem összefüggésének kérdése is. Különösen sok gondot fordítanak a közösség megteremtésének hármaskörű fokozatának vizsgálatára és gyakorlati kipróbálására: a tanár követelésétől az aktívák kialakításán keresztül a közösség követeléséig. Ugyanígy előtérbe kerül a jutalmazás és büntetés kérdése is. Tekintve azonban azt, hogy a kérdést a közösségi nevelés egészétől elszigetelve vizsgálják, megnyugtató megoldáshoz nem jutnak el. Sőt, sok iskolában a fegyelmi helyzet megjavítására való törekvést félreértelmezve, testi fenytést kezdenek alkalmazni.

A fegyelemre nevelés elvi kérdéseiben lényeges szerepet töltött be az 1951-ben megjelent tanulmánykötet is [61]. Elvileg helyes utat mutat azzal, hogy a fegyelem megteremtésének egész folyamatát a közösségi nevelés kereteibe ágyazza bele. Ebből a szempontból vizsgálja a tanári kollektíva szerepét, a jutalmazás és büntetés közösségi formáit, az iskolai közösségek megteremtésének szükségességét, a gyermeki közösségek megszervezésének szerepét a fegyelemi megteremtésében.

Az 1954-es párthatározat is aláhúzza az iskolai fegyelem megjavításának feladatát. Ennek nyomán fokozott mértékben indul meg a fegyelem és közösség kapcsolatának vizsgálata. A megjelent tanulmányok azt mutatják, hogy a fegyelemre nevelés egészét a közösségi nevelés folyamatában látják csak megoldhatónak [62, 63]. Így a kérdés vizsgálata is helyes irányba terelődik.

Az eddigiekben áttekintést adtunk azokról a nevelési kérdésekről, amelyek a közösségi neveléssel szoros kapcsolatban voltak. A továbbiakban a közösségi nevelés általános fejlődési irányát kívánjuk vizsgálni 1950–1954-ig.

DARVAS JÓZSEF Makarenkóról írt tanulmányában már 1951-ben utal arra, hogy a közösségi nevelés nemcsak cél, hanem a nevelőmunka fontos módszere is [64]. Mégis ennek az elvnek gyakorlati alkalmazása csak nagyon lassan haladt előre.

A fejlődési folyamatot figyelemmel kísérve két alapvető gondolat egyre tisztább és határozottabb kialakulását vehetjük észre. Az egyik az, hogy a közösségi nevelést egyre inkább mint az iskolai oktató-nevelőmunka alapvető módszerét kezdik értelmezni és a nevelési feladatokat is a közösségi nevelés keretein belül kezdik megoldani. A másik alapvető gondolat az, hogy MAKARENKO közösségi nevelési elveit alkalmazni próbálják a magyar gyakorlatra. Ez az alkalmazás most már nemcsak a makarenkói szervezeti keretek és nevelési mozzanatok felhasználásában mutatkozott meg, hanem abban, hogy bátrabb kísérletezések történnek a makarenkói tanítások alkotó felhasználására. Ez a folyamat különösen erősen bontakozik ki az 1954-es párthatározat nyomán úgy, hogy ennek a kérdésnek további vizsgálata már a következő időszakban történhet meg.

1954—1956.

A közösségi nevelés szempontjából is döntő változást hoz az 1954-es párthatározat a közoktatás helyzetéről és feladatairól. Bár a párthatározat nem szól külön a közösségi nevelésről, a párthatározat utalása a magyar pedagógiai tapasztalatok elemzésére, feldolgozására lendületet adnak a közösségi nevelés központi helyre kerülésének is.

A párthatározat megjelenésétől kezdve a figyelem teljes mértékben a makarenkói elvek alkotó felhasználására és ezzel kapcsolatban a közösségi nevelés helyes értelmezése felé fordul. NAGY SÁNDOR tanulmányaiban [65, 66], valamint ÁGOSTON GYÖRGY előadói beszédében [67] és tanulmányában [68] olyan világosan fogalmazódik meg a közösségi nevelés kérdése, ahogyan ez eddig nem történt meg. Legfontosabb elvi kérdések kerülnek előtérbe: elsősorban az, hogy a közösségi nevelés nevelőmunkánk alapvető módszere, másodsorban pedig az, hogy a közösségi nevelést nem szabad elszigetelten vizsgálni, hanem a helyes kutatómódszertani eljárás csak az lehet, ha egy fejlődő közösség egész folyamatát vesszük vizsgálat alá. A közösségi nevelés részletkérdései — szervezési keretek kérdése — nem kerül megvitatás alá, legfontosabb elvi kérdésekben azonban megtörténik a régóta szükséges előrelépés.

Ennek következtében 1954-től tanúi lehetünk a közösségi nevelés magyar tapasztalatainak széleskörű feldolgozásának. Így a hagyományok, perspektivikus vonalak gyakorlati megvalósítása kerül különösen alapos vizsgálat alá.

1954-ben nagy segítséget jelentett a közösségi nevelés kérdéseivel való foglalkozásban a Szovjetunióban folyó közösségi nevelés helyzetének megismerése. „Tanuljunk a szovjet pedagógusoktól” c. folyóirat 1954- és 1955-ben is jelentős tanulmányokat tesz közzé, amelyek egy része a makarenkói elvek alkotó felhasználását mutatják be szovjet iskolák életében. Különösen említést érdemel SZINJAJEV tanulmánya [69], amelyet a magyar iskolák tantestületei nagy érdeklődéssel vitattak meg. Ugyanilyen értékes volt OSZÍPOVA látogatása és beszámolója is a közösségi nevelés elvi és gyakorlati kérdéseiről [70].

A magyar iskolák közösségi nevelési tapasztalatait az 1954-ben megjelent könyv dolgozza fel [71]. A könyvben megjelent tanulmányok különösen aláhúzzák a munka közösség formáló jelentőségét, valamint a DISZ-munka szerepét az osztályközösségek kialakításában.

1955-ben a közösségi nevelés egyre inkább az érdeklődés előterébe kerül. Ezt mutatja a januárban megrendezett országos konferencia a közösségi nevelés kérdéseiről. Csak sajnálni lehet, hogy a konferencia anyagáról nem jelent meg részletes tájékoztatás. A közösségi nevelés tapasztalatainak felmérése érdekében több pályázati felhívás is történik. Ezekben a pályázatokon díjnyertes dolgozatok azonban szintén nem válnak közzismertté és így csak kismértékben viszik előre a közösségi nevelés jó tapasztalatainak általánosítását. A nevelési tapasztalatok felmérését szolgálta az Oktatásügyi Minisztérium felhívása is. HUSZÁR PÁL a dolgozatok értékelésekor rámutat arra, hogy általában nem a közösségi nevelés folyamatát ragadták meg és így az osztályközösségekkel elszigetelten foglalkoznak és nem látják meg az iskolaközösségek szerepét a nevelés munkájában. Sokan nem látják tisztán a közösség szervezésének és tartalmi munkájának viszonyát sem [72].

1955-ben jelenik meg a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet kiadásában „A közösségi nevelés útján” c. könyv, amelyik az 1953/54. évi pályázaton díjat nyert két tanulmányt foglalja magában [73, 74]. Különösen értékes GAÁL GYULA tanulmánya, elsősorban azért, mert egy közösség fejlődési folyamatát ábrázolja. A kialakításra fordított idő itt is rövid (5 hónap), nem helyes a szervezési keretek kialakítása sem, mégis ez a tanulmány próbálja megrajzolni először egy közösség életének különböző fejlődési szakaszait. A tanulmány egyben hű tükrökre az 1954 előtti helyzetnek is.

A közösségi nevelés elvi és gyakorlati kérdéseivel kapcsolatban értékes tanulmányokat olvashatunk a „Budapesti Nevelő” c. folyóirat 1955. májusi számában is. Kár, hogy ezek a tanulmányok nem kaptak szélesebbkörű ismeretést, hiszen alapos vizsgálat alá veszik az iskola és osztályközösségek viszonyának kérdését [75].

Sok segítséget adtak a közösségi nevelés elvi és gyakorlati kérdéseiben azok a tanulmányok, amelyek a szovjet iskolák tapasztalatait dolgozzák fel, utalva a magyar iskolák eredményeire, feladataira is [76, 77].

1955-ben közösségi neveléssel kapcsolatban két jelentős mozzanatra figyelhetünk fel. Az egyik az, hogy 1955-ben kezdődik meg MAKARENKO teljes műveinek kiadása, ami lehetővé teszi azt, hogy a nevelők most már a makarenkói pedagógia egészével ismerkedhetnek meg. A művek megjelenése újabb ösztönzést ad a makarenkói pedagógiával való foglalkozásra, alkotó felhasználásra.

A másik jelentős esemény KAIROV tanulmányának megjelenése [78]. A tanulmány megjelenése, megvitatása további segítséget jelentett abban a fejlődési folyamatban, amelyet az 1954-es párthatározat indított meg. Felhívja a tanulmány szerzője a figyelmet arra, hogy elsősorban az osztályközösségek kialakításával foglalkoznak a szovjet iskolákban és kevés figyelmet fordítanak az iskolai közösségek kialakítására, nem fordítanak kellő gondot MAKARENKO tanításainak iskolai felhasználására, keveset foglalkoznak az úttörő és Komszomol pedagógiai kérdéseinek kidolgozásával, nem kísérik nyomon egy-egy közösség fejlődésének folyamatát.

KAIROV tanulmányát a PTI-ben is megtárgyalták és a vita során is fontos szerepet kapott a közösségi nevelés elvi kérdéseinek tisztázása [79]. Ismét kihangsúlyozódik az, hogy a közösségi nevelés kérdéseit csak mint a nevelési folyamat egészének vizsgálatát lehet helyesen megoldani.

1956-ban a SZKP XX. kongresszusa a nevelés-oktatás területén is fontos útmutatást adott. A dogmatizmus felszámolásáért indított harc fokozottabban helyezi előtérbe az öntevékenység, aktivitás szerepét a nevelőmunkában. Az erről a kérdéstről írt tanulmányok jellemző vonása az, hogy az eddig szinte teljesen figyelmen kívül maradt közösségi nevelési tényező jelentőségét hangsúlyozzák ki [80]. Ettől kezdve kap ismét szerepet a tanulói aktivitás, öntevékenység jelentősége a közösségi nevelési munkában. Ez az egészséges fejlődés azonban később egyre inkább a NÉKOSZ szellem felélesztéséhez vezetett, ami az egész kérdés egyoldalúságát, leszűkítését eredményezte. Ezért volt szükséges leszögezni azt, hogy nem szabad megismételni azokat a súlyos hibákat, amelyeket a NÉKOSZ elkövetett, pozitív eredményeit azonban fel lehet és fel is kell használni a nevelőmunkában [81].

Ezt az 1954 óta tartó egészséges fejlődési folyamatot akasztja meg az 1956-os ellenforradalom és így kerül sor az ellenforradalom leverése után a közösségi nevelés kérdéseinek újra való felvetésére, megoldási útjának vizsgálatára.

1956—1961.

Az ellenforradalom leverése óta — különösen 1957-től — a közösségi nevelés területén rendkívül gazdag, színes fejlődési folyamatnak lehetünk tanúi. Első feladat az elvi, eszmei kérdésekben történt zavarok tisztázása volt.

1957-től a közösségi nevelés területén az 1954-es fejlődési folyamat továbbfolytatását vehetjük észre. Ez azt jelenti, hogy a közösségi nevelés továbbra is az érdeklődés előterében áll, megtartva vezető szerepét a nevelési területek és módszerek között. Ugyanakkor azonban — éppen az ellenforradalom következtében felbomlott közösségi szervezeti keretek miatt — újra a szervezési problémák jelentkeznek. Különösen vonatkozik ez az ifjúsági mozgalom szervezeti kereteinek kialakítására. A Diákszövetség vitaindító levele vagy az Úttörő Szövetség felhívása elsősorban a szervezeti keretek kialakítására hívja fel a figyelmet. Jellemző erre az időszakra az, hogy nem kívánják központilag megszabni ezeket a szervezeti kereteket, az iskoláknak nagyobb önállóságot, kezdeményezést kívánnak adni. Ez bizonyos fokig helyes volt, ugyanakkor azonban bizonytalanságot is eredményezett és így szükségessé vált a kérdésnek központi irányítása.

Nagyon fontos szerepet töltött be a közösségi nevelés elvi és gyakorlati vitás kérdéseinek tisztázásában ÁGOSTON GYÖRGY vitaindító cikke [82]. Igaz, a vitaindító cikk a problémát középiskolai közösségekkel kapcsolatban veti fel, elvi megállapításai körül kialakult vita mégis nagyban előbbre vitte az általános iskolai közösségek kialakításának problémáját is. A vita során vizsgálat alá került az iskolai elsődleges közösségek kérdése, megszervezésének formái. BÓLYAI IMRÉNÉ a vita eredményét 1958-ban összegezi és egyben helyes elvi álláspontot is foglal el a vitában felmerült helytelen nézetekkel szemben [83].

1957-ben különösen súlyponti kérdés lesz a KISZ megszervezésével kapcsolatos feladatok: iskolai vagy területi szervezetek legyenek-e? Diákotthonokban szervezzenek-e KISZ-szervezeteket? Ezeket a kérdéseket a tanulmányok szerzői alaposan megvitatják.

Az általános iskola területén az őrsek, mint elsődleges közösségnek területi őrökké való átalakításának formájában jelentkeznek a szervezési kérdések.

1957-ben új színfoltot jelent a korábbi években nélkülözött közösségi nevelési kérdések lélektani szempontú vizsgálata úgy, hogy ezek a vizsgálatok már a dialektikus materialista lélektani tételek figyelembevételével folynak [84]. Ez a folyamat továbbra is tart. Az 1958-ban, majd az 1959 és 1960-ban megjelent „Pszichológiai tanulmányok” mindegyik kötete foglalkozik a közösségi nevelés lélektani kérdéseivel. Érdekes az, hogy a figyelem a vakgyermekek közösségének, csoportosulásának pszichológiai kérdéseit tárgyalják behatóbban. Többen foglalkoznak az óvodás korú gyermekek csoportosulásának lélektani kérdéseivel is.

1957-től kezdve a közösségi nevelés új területei, megvalósítási lehetőségei is jelentkeznek. Egyre nagyobb érdeklődéssel fordulnak a gyermekotthonok, napközi otthonok, kollégiumok, közösségi nevelés feladatai felé. Itt is az útkeresést tapasztalhatjuk, azonban azzal a határozott igénnyel, hogy a kollégiumok életét, a napközi otthonok munkáját, nevelőotthonok megszervezését úgy irányítsák, hogy azokban jó közösségi élet alakuljon ki.

1957-ben alakul meg az első magyar gyermekváros Fóton, majd ezt követően a második Soponyán 1958-ban. Ezekkel a közösségi nevelésnek új lehetőségei jelentkeznek. Erről a munkáról számol be 1959-ben ÁDÁM ZSIGMOND a soponyai gyermekváros egy éves eredményeinek elemzésével.

1958-ban és 1959-ben az előző években megkezdődött folyamatot figyelhetjük meg. Jellemző vonásként lehet megemlíteni azt, hogy határozott formában merül fel a nevelői közösségek kialakításának gondolata.

Jelentős előrelépést jelentett az, hogy ebben az évben a diákotthonokat kollégiumokká szervezik át, úgy, hogy ez az átszervezés a diákotthoni élet közösségi nevelésének erősödését előfeltételként szabta meg. Új vonásként jelentkezik az is, hogy a kollégiumokban a termelőmunkát is igyekeznek bevonni a közösséggé formálás érdekében. Ezek a kezdeményezések azonban az új tantervek életbeléptetésével megszűnnek.

A közösségi nevelés további fejlődése szempontjából rendkívül jelentős volt BARA JÁNOS tanulmánya [85]. Ez a tanulmány kezdetét jelenti annak a törekvésnek, hogy most már véglegesen lezárják azt a régi vitatott kérdést, hogy milyen viszony van az iskola és úttörőmozgalom között. A kérdés pontosabb formában való konkretizálása azonban csak 1961-ben történik meg.

1959-ben részletes ismertetést olvashatunk a Szovjetunió bentlakásos nevelési intézményeiről, amelyekben a közösségi nevelés szervezeti és tartalmi kérdései sajátos formában jelentkeznek [86].

Az 1960-as év közösségi nevelésünk szempontjából a legtermékenyebb esztendő volt eddigi fejlődésünk történetében. Nehéz áttekinteni azt a sok irányú, jelentős elméleti és gyakorlati kérdéseket tárgyaló tanulmányokat, amelyek ezzel a kérdéssel foglalkoznak. Még csoportosításuk is nehézségekbe ütközik, hiszen az óvodától kezdve az egyetemi kollégiumig, főiskolai nevelőmunkáig bezáróan vizsgálják a közösségi nevelés megvalósításának lehetőségeit. Jelenlegi keretek között így csak néhány általános kérdés felvetésére vállalkozhatunk.

Már maga az a tény, hogy ilyen nagyfokú érdeklődés mutatkozik a közösségi nevelés területén, mutatja azt, hogy mind a nevelés elméleti kérdéseivel foglalkozó kutatók, mind a gyakorlati nevelő-oktató munkát végző pedagógusok munkájuk középpontjába a közösségek kialakítását tették és a jó közösségeken belül kívánják a többi nevelési kérdést is megoldani.

Ennek a jelenségnek magyarázatát elsősorban a kipróbálásra kerülő nevelési tervben kell keresnünk, amelyben határozott megfogalmazást nyer az, hogy az iskoláknak elsősorban nevelő intézményeknek kell lenniük és a nevelési terv kipróbálása során a nevelőknek alkotó munkát kell végezni. A nevelési tervben kifejezésre jut az is, hogy a kommunista nevelési folyamat csak a közösségben, a közösség erejére támaszkodva történhet.

A nevelési tervben a közösségi nevelés követelményei konkrét formában nyernek megfogalmazást és így a nevelők előtt pontos cél és feladat áll, s munkájuk is tervszerűbbé, határozottabbá válhat ennek következtében.

Jelentős tényező az is, hogy a minisztérium tanévnyitó utasításában most már nemcsak a közösségi nevelés fontosságát juttatja kifejezésre, hanem a közösségi nevelés módjára is útmutatást ad.

Végül említtem meg, bár nem marad jelentőségében mögöttes az előbb említett okoknak, hogy az oktatási rendszer továbbfejlesztése érdekében kidolgozott irányelvekben is fontos szerepet kap a tanulóközösségek kialakítására vonatkozó utalás. Az irányelv megállapítja: „Olyan tanulóközösségek kialakítására kell törekedni, ahol a szocialista erkölcs követelményei a tanulók munkájában, magatartásában, egymás közötti kapcsolatában mindinkább érvényre jutnak.”

1960-ban nemcsak a nevelőmunka megindulásáról, hanem a korábbi években megkezdett munka eredményeiről is olvashatunk, sőt, ebben az évben már konkrét eredményei is mutatkoznak a közösségi nevelésnek.

Részleteiben vizsgálva a kérdést, első helyen az olyan irányú törekvéseket kell megemlíteni, amelyek arra mutatnak, hogy a közösségi nevelés gyakorlati megvalósítása nem csupán egyes tanárok, osztályfőnökök törekvése lesz, hanem az igazgatók igyekeznek jó iskolaközösségeket létrehozni, és ennek érdekében dolgozzák ki iskolájuk nevelési tervét [87, 88, 89]. Ugyancsak fontosnak látom a tantestületek eszmei-politikai-pedagógiai és gyakorlati egységének felvetését is [90, 91].

A gyakorlati tapasztalatok felmérését végzi el BÁRSONY JENŐ tanulmányában [92].

Értékesnek látom DÉNES JENŐNÉ tanulmányát. A szerző egy új típusú iskola keretei között végzett közösségi nevelési tapasztalatait elemzi és rámutat azokra a lehetőségekre, amelyekkel ezek az iskolák rendelkeznek [93].

Az iskolai közösségi nevelés szempontjából fontos kérdés ebben az évben, hogy a KISZ-csoportokat hogyan vonják be az osztályközösségek kialakításába, illetve hogyan történik a KISZ-aktívák bevonása a diákotthonokban folyó közösségi nevelés feladataiba.

A munkának, mint nevelési tényezőnek jelentkezése ebben az évben különösen erős. Mind a kollégiumi, mind az iskolai közösségek kialakításában hangsúlyt kap a munka nevelő szerepe, közösségformáló ereje is. A diákotthonok nevelőmunkáját tárgyaló könyv is fontos kérdésként a kollégiumban végzett munka közösségfejlesztő hatását elemzi [94]. Különösen az önkiszolgálásban rejlő nevelőlehetőségek fejtegetése történik meg. Az iskolákban folyó közösségi neveléssel kapcsolatban érdekes, hogy nem a politechnikai nevelés során szerzett közösség fejlesztő tapasztalatokat vizsgálják, hanem azt, hogy az iskolában milyen munkaalkalmak adódnak, amelyeket fel lehet használni közösségi nevelési célok érdekében. Így ismét az önkiszolgálást, folyosófelügyeletet, tanulóügyeletet jelölik meg munkaalkalmakként. Találunk azonban olyan irányú törekvést is, hogy a tanulók termelőmunkáját használják fel a közösségi jellemvonások kialakítására.

Az 1960-as év abból a szempontból is jelentős, hogy ekkor jelenik meg két könyv, amelyek a közösségi nevelés fejlődésében fontos szerepet kapnak. SZVÉTEK SÁNDOR könyvében [95] első alkalommal olvashatunk egy kollégiumi közösség megteremtésének több évre kiterjedő munkájáról, az e munka közben szerzett tapasztalatokról és az ezekből levont általános tételekről. Nyugodtan megállapíthatjuk, hogy a magyar pedagógiai irodalomban az első olyan munka, amelyik egy közösség fejlődésének összefüggő folyamatát ábrázolva igazolja azt, hogy MAKARENKO elméleti tételei a magyar nevelés gyakorlatában is felhasználhatók.

A másik könyv VÁG OTTÓ munkája [96]. A könyv azon túlmenően, hogy ösztönzést ad a makarenkói elvek tanulmányozására, azért is értékes, mert az egész makarenkói pedagógiát a történeti fejlődés rendszerébe ágyazza bele. Azzal, hogy a sokak által felületesen ismert elveket alapos elemzésnek veti alá a makarenkói pedagógia elmélyült tanulására is ösztönöz.

1961-ben továbbfolytatódott a közösségi nevelés kérdéseinek az az intenzív vizsgálata, amelyik az előző évben megindult. Ez az év azonban döntő fordulatot is hozott. A Magyar Úttörők Szövetsége Országos Elnöksége és a Mű-

velődésügyi Minisztérium Alsófokú Oktatási Főosztálya fontos elvi intézkedésével véget vetett a lényegében 1945-től állandóan felmerülő, de eddig meg nem oldott kérdésnek [97]. Az elvi iránymutatás megállapítja azt, hogy nem helyes az iskola és úttörő közösségek szerveinek párhuzamos kialakítása és éppen ezért a közösségi nevelés lehetőségeinek keresése csak az úttörőcsapaton keresztül történhet. A szervezeti keretek tisztázása mellett felhívja arra is a figyelmet, hogy ezek vizsgálata nem szoríthatja ki a közösségi nevelés tartalmi oldalának figyelemmel kísérését. Ezzel az intézkedéssel kerül el a holtpontról az iskola és ifjúsági mozgalom viszonyának kérdése.

BARA JÁNOS tanulmányában részletesen elemzi a közösségi nevelés elvi és gyakorlati kérdéseit [98]. Nagyon fontos az elsődleges közösségekkel kapcsolatos megállapítása, hiszen első alkalommal történik meg ennek a fontos szervezeti keretnek mindenoldalú vizsgálata és annak megállapítása, hogy az osztályon belül az őrsnek kell lenni az elsődleges közösségnek. Alapos elemzés alá veszi a felnőtt-vezetés szerepét, a pedagógiai irányítás egységének kérdését is.

Az 1961-es év jellemző iránya az volt, hogy az elsődleges közösségek, a kisebb közösségek vizsgálata kerül különösen előtérbe [99, 100, 101]. Ez mutatkozik meg mind az általános- mind középiskolai, valamint a főiskolai, egyetemi nevelőmunka kérdéseinek vizsgálatánál és végül ezt figyelhetjük meg a kollégiumokban folyó munka során is. Más oldalról azonban azt is tapasztalhatjuk, hogy továbbra is a figyelem előterében áll a tantestületi egység kialakítására való törekvés és az egész iskolaközösségek megteremtésére irányuló munka [102].

Fontos szerepet töltenek be az ifjúsági mozgalom pedagógiai kérdéseinek vizsgálatai is.

A közösségi nevelés általános nevelési problémáinak tisztázása szempontjából jelentős tanulmány ÁGOSTON GYÖRGY [103]. Különösen a munka közösségformáló szerepét és az iskolaközösségek jelentőségét emeli ki.

Feltétlenül meg kell még említeni ÁGOSTON GYÖRGY legújabban megjelent könyvét is [104], amelyben a közösségi nevelést az erkölcsi nevelés egészébe ágyazza bele. Értékes az a megállapítása, hogy „... a kommunista erkölcs központi eszméje a kollektizizmus”. Részletesen taglalja a termelőmunka és a közösségi nevelés szoros összefüggését is és ezzel lényeges kérdésre hívja fel a figyelmet.

Éppen az utóbbi évek fejlődésének irányát szem előtt tartva vetődik fel néhány gondolat a közösségi neveléssel kapcsolatban.

Az első a közösségi nevelés sokirányú vizsgálatával kapcsolatos. Amikor örvendetes, hogy tanulmányokat olvashatunk a napköziotthonok, gyermekotthonok, kollégiumok, iskolák közösségi nevelési munkájáról — bár néhol utalás történik arra, hogy az iskolák közösségi neveléséhez kell kapcsolódnia a különféle területeken folyó közösségi nevelésnek — mégis elgondolkoztató, hogy határozottan nem nyer kifejezést az, hogy miben áll az iskolák vezető szerepe a közösségi nevelés munkájában, hogyan egészítsék ezt ki a többi közösségi nevelési lehetőségek. Makarenko int bennünket attól, hogy a gyermek élete sok közösség munkájában, feladataiban forgácsolódjék szét, anélkül, hogy lenne egy közösség, amelyik egész tevékenységének egységes irányát megadná. Fontosnak látnám tehát, az egyes közösségi nevelési lehetőségek munkájának szoro-

sabb kapcsolatbahozását az iskola nevelőmunkájával és ezzel egyidőben az iskolai közösségi nevelés vezető szerepének nagyobb kihangsúlyozását.

A másik gondolat az iskolai közösségi nevelés jelenlegi irányával kapcsolatban vetődik fel. Véleményem szerint nemcsak gyakorlati, hanem elvi szempontból is nem a helyes úton halad az iskolai közösségi nevelés vizsgálata. Az helyes, hogy az elsődleges közösségek pedagógiai kérdései középpontba kerültek. Azonban ez nem a teljes iskolai közösségek egész pedagógiai rendszerében kerül megvizsgálásra. Az igaz, hogy sok iskolában nincs megfelelő hely a teljes közösségi formák gyakorlati megvalósítására, azonban elvileg és gyakorlatilag sem helyes az elsődleges közösségeket a teljes közösségből kiszakítva vizsgálni. Nem sorrendi kérdésről van tudniillik szó. Vagyis a közösség nem úgy alakul ki, hogy először létrehozom az elsődleges közösséget és azután kialakítom a teljes közösséget. Kölcsönös hatásról van szó. Az elsődleges közösségek kialakulásához nagy segítséget nyújt a teljes közösség kialakításáért folytatott munka, a teljes közösség működő szervezeti keretei. Ennek hiányában nem sikerülhet az elsődleges közösségek kialakítása sem. Természetesen az elsődleges közösségek élete, fejlettségi foka hozzájárul a teljes közösségek életének fejlődéséhez. Az elsődleges és teljes közösségek kialakítását tehát egységes folyamatban kell szemlélni, amelyben a két szervezeti forma kölcsönösen formálja, alakítja egymást.

A harmadik gondolat az, hogy nagyon kevés figyelmet fordítanak a munkára — termelőmunkára —, mint közösségi nevelési tényezőre. Nem vizsgálják azt, hogy a közösen végzett munka hogyan járul hozzá a közösség kialakításához. Makarenko pedig határozottan utal arra, hogy munka nélkül, közös célok nélkül a közösség létrehozása elképzelhetetlen.

Végül meg kell jegyezni azt, hogy nagyon kevés szó esik a közösségi jellemvonások kialakításának fontosságáról. Alaposan megvitatják a közösségi nevelés szervezeti kereteit, az egyes szervezeti keretek tartalmi kérdéseit, de nagyon kevés figyelmet fordítanak arra, hogy a szervezeti keretekben rejlő nevelési lehetőségeket hogyan használják fel a közösségi ember jellemvonásainak kialakítására, mennyiben és hogyan formálódik ezekben a szervezeti formákban a közösségi ember, valamint a közösségi nevelés tartalmi oldala (munka, hagyomány, közvélemény stb.) mennyiben nevel közösségi embereket. Úgy gondolom, hogy ez nem korai követelmény a közösségi nevelés jelenlegi munkájával szemben, hiszen azért hozzuk létre a szervezeti kereteket, azért töltjük meg ezeket tartalommal, hogy nevelési eredményeket érjünk el, ha nem is máról holnapra természetesen, de éves perspektívában csakis ez lehet nevelőmunkánk célja. Éppen ezért kellene behatóbb vizsgálat alá venni a közösségi ember jellemvonásainak pedagógiai és lélektani kérdéseit.

JEGYZETEK

- [1] SZARKA JÓZSEF: Az erkölcsi nevelés elméletének fejlődése. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. I. kötet. 7. oldal. PTI kiadványa. Budapest. 1961.
- [2] KISS ZOLTÁN: „Szociális nevelés, új módszerek. Köznevelés. 1945. 11. sz. 12. l.
- [3] BARRA GYÖRGY: A magyar tehetség útja hivatása felé. Köznevelés. 1945. 1—2. sz. 5. l.
- [4] DROZDIK BÉLÁNÉ: Modern nemzetnevelés. Köznevelés. 1945. 8. sz. 4. l.
- [5] KÉTHLY ANNA: Demokratikus közoktatás. Köznevelés. 1945. 1—2. sz. 2. l.
- [6] FAZEKAS ERNŐ: Az iskolai büntetések új útjai. Köznevelés. 1945. 10. sz. 9. l.
- [7] Kiegészítő utasítások az 1945/46. iskolai évről. Országos Közoktatási Tanács, Budapest, 1945. 5. l.

- [8] BARANKAY LAJOS: Politikai nevelés és diákönkormányzat. Köznevelés. 1946. 18. sz. 2. l.
- [9] P. NÉMETH FERENC: Diákönkormányzat. Köznevelés. 1946. 7. sz. 14. l.
- [10] PARAGH LÁSZLÓ: Diákönkormányzat terve gimnáziumok számára. Köznevelés. 1947. 439.
- [11] PARAGH LÁSZLÓ idézett tanulmánya.
- [12] DARVAS ANDOR: Az iskolai önkormányzat kérdése. Embernevelés. 1947. 456. l.
- [13] BARANKAY LAJOS idézett tanulmánya.
- [14] DARVAS ANDOR idézett tanulmánya.
- [15] SZABÓ JENŐ: Osztályönkormányzatok az általános iskolában. Embernevelés. 1947. 555.
- [16] ANTAL LÁSZLÓ: Diákönkormányzati kérdések. 1947. 237. l.
- [17] RÉVAI JÓZSEF: A demokratikus nevelés szelleme. 1947. (Révai József: Élni tudtunk a szabadsággal. Budapest. 1949. 590. l.)
- [18] MAKARENKO: Az új ember kovácsa. Budapest. 1947.
- [19] KEMÉNY GÁBOR: Az új nevelés drámája. Embernevelés. 1947. 433.
- [20] KOVÁCS GYULA: Makarenko: Az új ember kovácsa. Köznevelés. 1947. 531.
- [21] ADÁM ZSIGMOND: Az első magyar gyermekváros. Embernevelés. 1947. 462. és ADÁM ZSIGMOND: Magyar állami gyermekotthon. Embernevelés. 1947. 27.
- [22] MÉREI FERENC: Az együttes élmény. Officina. 1947.
- [23] HOFFMANN KLÁRA: A közösség szolgálata. Embernevelés. 1947. 551.
- [24] VÁRKONYI H. DEZSŐ: Szempontok a szociális nevelés lélektanához. Embernevelés. 1948. 433.
- [25] S. FÉNYES PIROSKA: Az iskola rendje és a demokrácia. Embernevelés. 1948. 24.
- [26] BARANYAI ERZSÉBET: A tanulók inter-aktivitása. Köznevelés. 1948. 126.
- [27] SZÁVAI NÁNDOR: Rend és szabadság az iskolában. Köznevelés. 1947. 513.
- [28] SZENTIRMAYNÉ, KARY ERZSÉBET: Makarenko pedagógiája. Köznevelés. 1948. 56.
- [29] GMURMAN: Makarenko kiadatlan írásai. Köznevelés. 1948. 471.
- [30] NÉMETH EMIL: A tanulók önkormányzata és a pedagógus. Embernevelés. 1948. 20.
- [31] MOLNÁR IMRE: Nevelési elvek és az önkormányzat. Embernevelés. 1948. 448.
- [32] HEGEDŰS GÉZA: A Népi Kollégiumok nevelési és oktatási rendszere. Embernevelés. 1948. 53.
- [33] CSUKÁS ISTVÁN: A népi kollégiumok jelentősége közoktatásunk rendszerében. Köznevelés. 1948. 268.
- [34] CSUKÁS ISTVÁN: A kollégiumi nevelés főbb problémái. Embernevelés. 1949. 78.
- [35] RÉVAI JÓZSEF: A NÉKOSZ helyzete és feladatai. 1948. Idézett munka. 644.
- [36] SZABOLCSI MIKLÓS: Az úttörőmozgalom új feladatai. Köznevelés. 1948. 587.
- [37] FARAGÓ LÁSZLÓ—KISS ÁRPÁD: Az új nevelés kérdései. Budapest. 1949.
- [38] SZAKÁL PÁL: Tanulóbrigád: Köznevelés. 1949. 303.
- [39] FERENCZI ISTVÁN: Az első kísérlet eredményei. Köznevelés. 1949. 171, 363, 405, 700.
- [40] PÁSZTOR MIKLÓS: Osztályozás szocialista szellemben. Köznevelés. 1949. 446.
- [41] ALBERT ANTAL: Osztályozás önbírálat. Köznevelés. 1950. 384.
- [42] VKM Nevelésügyi Főosztály-nevelési csoportja: Az osztályozásról. Köznevelés. 1950. 597.
- [43] NÉMETH EMIL: Egy diákbíróság tanulságai. Köznevelés. 1949. 169.
- [44] BALÁZS BÉLA: Egy pedagógiai kísérlet tanulságai. Köznevelés. 1949. 355.
- [45] Az Úttörő Mozgalom új feladatai. Köznevelés. 1949. 157.
- [46] Takács Ferencné: Az osztályfőnök nevelőmunkája. Köznevelés. 1950. 765.
- [47] Egységes, fegyelmezett osztályközösség megszervezése. Köznevelés. 1951. 53.
- [48] Az osztályfőnöki nevelőmunka néhány problémája. Bp. 1952.
- [49] SZENDE ALADÁR: Tapasztalatok az osztályfőnöki munkáról. Köznevelés. 1954. 21. sz. 393.
- [50] A DISZ KV. XII. ülésének határozata az úttörők és iskolások között végzett munkáról. Köznevelés. 1954. 175.
- [51] BERENCZ JÁNOS: Az úttörőszervezet néhány időszerű kérdése. Köznevelés. 1955. 205.
- [52] LUKÁCS SÁNDOR: Hogyan vált eredményesebbé DISZ szervezetünk munkája. Köznevelés. 1953. 115.
- [53] ROZSNYAI ISTVÁNNÉ: Az iskolai DISZ szervezetek munkájáról. Köznevelés. 1953. 193.
- [54] ÁGOSTON GYÖRGY: Az ifjúsági mozgalom az iskolában. Köznevelés. 1951. 805.
- [55] DURÓ LAJOS: Az úttörőcsapat és az iskola együttműködése. Köznevelés. 1951. 501.
- [56] ÁGOSTON GYÖRGY: A közösségi nevelés és az úttörőmozgalom. Budapest. 1952.
- [57] ÁGOSTON GYÖRGY: A közösségi nevelés és az úttörőmozgalom című könyvének vi-tája. Pedagógiai Szemle. 1954. 622.

- [58] ÁGOSTON GYÖRGY: A nevelés formalizmusának veszélye iskoláink nevelőmunkájában és az ifjúsági mozgalom ennek leküzdésében. Pedagógiai Szemle. 1952. 129.
- [59] IBOS FERENC: Diákotthonok és iskoláink viszonyáról. Köznevelés. 1950. 583.
- [60] HORVÁTH JÓZSEF: A kalocsai diákotthon. Köznevelés. 1953. 88.
- [61] Fegyelemre nevelés iskoláinkban. Budapest. 1951.
- [62] BÁRSONY JENŐ: Makarenko fegyelemről szóló tanításainak alkalmazása. Pedagógiai Szemle. 1954. 170.
- [63] JUHÁSZ BÉLA: Az ifjúság fegyelmi állapotának megoldásra váró kérdései. Pedagógiai Szemle. 1955. 80.
- [64] DARVAS JÓZSEF: Makarenko. Köznevelés. 1951. 317.
- [65] NAGY SÁNDOR: Neveléstudományunk főbb feladatai a párthatározat nyomán. Pedagógiai Szemle. 1954. 123.
- [66] NAGY SÁNDOR: A Pedagógiai Tudományos Intézet munkájáról. Pedagógiai Szemle. 1954. 487.
- [67] ÁGOSTON GYÖRGY: A MTA Pedagógiai Főbizottságának vitaankétja. Pedagógiai Szemle. 1954. 396.
- [68] ÁGOSTON GYÖRGY: Makarenko halálának tizenötödik évfordulójára. Pedagógiai Szemle. 1954. 133.
- [69] SZINJAJEV: A gyermekközösség nevelése. Tanuljunk a szovjet pedagógusoktól. 1954. (III. évf.) 7—8. sz. 3.
- [70] Tanuljunk a szovjet pedagógusoktól. 1954 (III. évf.) 4—5. sz.
- [71] Közösségi nevelés középiskoláinkban. Budapest, 1954.
- [72] HUSZÁR PÁL: Az általános iskolai pedagógusok nevelési tapasztalatai. Köznevelés. 1955. 189.
- [73] GAÁL GYULA: Tapasztalataim a tanulóközösség kialakításában és vezetésében.
- [74] PETRIKÁS ÁRPÁD: Osztályfőnöki tapasztalataim a közösség neveléséről.
- [75] SKUBLICS ISTVÁNNÉ—HELENYI FERENC: Az iskolai és osztályközösségek kialakításának útja. Budapesti Nevelő. 1955. május.
- [76] PATAKI FERENCNÉ: Makarenko tanítása a távlatok rendszeréről. Pedagógiai Szemle. 1954. 155.
- [77] PÉTER ANNA: Makarenko közösségről szóló tanítása a szovjet iskolák gyakorlatában. Pedagógiai Szemle. 1954. 200.
- [78] KAIROV: A szovjet pedagógiai tudomány helyzete és feladatai. Pedagógiai Szemle. 1955. 130.
- [79] Pedagógiai Szemle. 1955. 400.
- [80] BERENCZ JÁNOS: A szovjet pedagógia alkotó alkalmazása. Köznevelés. 1956. 171.
- [81] ÁGOSTON GYÖRGY: Töretlenül a XX. Kongresszus szellemében. Köznevelés. 1956. 277.
- [82] ÁGOSTON GYÖRGY: Milyenek legyenek új iskolai közösségeink. Köznevelés. 1957. 344.
- [83] BÓLYAI IMRÉNÉ: Iskolai közösségeink mai problémái. Köznevelés. 1958. 327.
- [84] ZIBOLEN ENDRE: Általános iskolások spontán társas-kapcsolatai. Pedagógiai Szemle. 1957. 15.
- [85] BARA JÁNOS: Néhány gondolat az Úttörő Mozgalom pedagógiai helyzetéről. Köznevelés. 1959. 163.
- [86] SZÉCHY ANDRÁS: Tapasztalatok a Szovjetunió bentlakásos nevelési intézményeiről. Köznevelés. 1959. 219.
- [87] KÁROLY ISTVÁN: Iskolám nevelési terve. Köznevelés. 1960. 647.
- [88] KISS BÉLA—KISS GYULA—NYERGES BÉLA: Az iskolai tervezés néhány kérdése. Pedagógiai Szemle. 1960. 508.
- [89] GÁL ANDRÁS: Az iskolavezetés szerepe a tanulóközösségek megszervezésében és nevelésében. Pedagógiai Szemle. 1960. 866.
- [90] BENCZÉDI JÓZSEF: A tantestületek eszmei-politikai-pedagógiai és gyakorlati egységének elvi értelmezése és kialakítása. Köznevelés. 1960. 67, 99.
- [91] NAGY SÁNDOR: A pedagógiai egység kérdése. Pedagógiai Szemle. 1960. 185.
- [92] BÁRSONY JENŐ: A közösségi nevelés helyzete és feladatai Budapest VII. kerületének általános iskoláiban. Pedagógiai Szemle. 1960. 69.
- [93] DÉNES JENŐNÉ: Tapasztalatok egy 12 osztályos iskolában. Köznevelés. 1960. 293.
- [94] A diákotthoni nevelés néhány kérdése. Budapest. 1960.
- [95] SZVÉTEK SÁNDOR: A kollégiumi közösség kialakítása. Budapest. 1960.
- [96] VÁG OTTÓ: A szocialista gyermekközösség kialakítása. Budapest. 1960.
- [97] Az úttörő szervezet az iskolai közösségek megszilárdításáért. Köznevelés. 1961. 129.

- [98] BARA JÁNOS: Az úttörőszervezet a szocialista gyermekközösségek kialakításáért. Pedagógiai Szemle. 1961. 793.
- [99] GÁL ANDRÁS: Az általános iskolai elsődleges közösségek nevelési és szervezési kérdései. Pedagógiai Szemle. 1961. 904.
- [100] GORDOS ISTVÁN: Csoportok és csoportosulások. Pedagógiai Szemle. 1961. 623.
- [101] GERTIG BÉLA: Egy főiskolai tanulmányi csoport munkájáról. Ped. Szemle. 1961. 12, 121.
- [102] MEZEI GYULA: A tantestületi egység kialakítása. Pedagógiai Szemle. 1961. 24.
- [103] ÁGOSTON GYÖRGY: A közösség ismérvei és jelentősége a kommunista nevelésben. Köznevelés. 1961. 710.
- [104] ÁGOSTON GYÖRGY: A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai. 1961.

КРАТКИЙ ОБЗОР РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ В КОЛЛЕКТИВЕ С ОСВОБОЖДЕНИЯ ВЕНГРИИ Ш. БЕРЕЦКИ

В рамках всеобщего обучения в Венгрии рассматривает автор статьи развитие воспитания в коллективе в пяти этапах с 1945 года по 1961 год.

1. С 1945 года по 1948 год: под влиянием буржуазной педагогики на передний план выдвигаются вопросы самоуправления.

2. С 1948 года по 1950: в связи с улучшением положения дисциплины школ возникает необходимость уяснения принципов воспитания в коллективе.

3. С 1950 года по 1954 год: использование коллектива в интересах осуществления целей обучения.

4. С 1954 года по 1956 год: по решению партии 1954 года стремление к творческому использованию принципов воспитания в коллективе Макаренко.

5. С 1956 года по 1961 год: расширение стремлений начавшихся на предыдущем этапе под руководством министерства культуры и Отдела Пионерского движения ЦК Коммунистического Союза Молодёжи.

Автор статьи считает ошибкой запущение оформления коллектива школы и недостаточное использование производительного труда для воспитания коллектива.

ÜBERSICHTSSKIZZE DER ENTWICKLUNGSLINIE DER GEMEIN- SCHAFTSERZIEHUNG SEIT DER BEFREIUNG

Von

A. BEREZKI

Es wird der von 1945 bis 1961 zurückgelegte Weg der Gemeinschaftserziehung, in den Entwicklungsgang des ungarischen öffentlichen Unterrichts gestellt, in fünf Zeitabschnitten untersucht.

1. 1945—1948: unter dem Einfluss der bürgerlichen Pädagogie treten die Autonomiefragen in den Vordergrund;

2. 1948—1950: Klärung der in Verbindung mit der Besserung der Schuldisziplin hervortretenden Prinzipien der Gemeinschaftserziehung;

3. 1950—1954: Benützung der Organisationsformen der Gemeinschaftserziehung zu Unterrichtszwecken;

4. 1954—1956: Bestrebungen zur schöpferischen Anwendung der Makarenkoschen Prinzipien der Gemeinschaftserziehung auf Grund des Parteibeschlusses von 1954;

5. 1956—1961: Erweitern der Bestrebungen des vorigen Abschnittes unter Leitung des Ministeriums für Öffentlichen Unterricht und der Pionirzentrale.

In Verbindung mit der gegenwärtigen Gemeinschaftserziehung bemängelt Verfasser die Vernachlässigung der Ausbildung der vollen Schulgemeinschaften, das Ausserachtlassen der gemeinschaftbildenden Möglichkeiten der Produktionsarbeit, die nicht entsprechende Analyse der Charakterzüge der Gemeinschaft.